

ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Кафедра спортивної медицини, здоров'я людини

Гузій О.В.

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Для студентів спеціальність 8.01020301 «здоров'я людини»

ЗАТВЕРДЖЕНО

На засіданні кафедри спортивної медицини,
здоров'я людини

29 серпня 2018р. протокол №1

Зав. Каф. О.І.Шиян

Лекція №1.

Тема: Основні положення інклюзивної освіти

План.

1. Поняття про інклюзію.
2. Інтеграція, як проміжний етап розвитку інклюзивної системи освіти .
3. Інклюзивна школа – заклад освіти.
4. Інформаційні ресурси у сфері інклюзивної освіти.

Використані джерела:

1. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи /Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія.- К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.
2. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
3. Відкрите досє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО /Витяг
4. Ворон М.В., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії/журнал «Підручник для директора», видавництво «Плеяди», червень, 2006.
5. Даниленко Л.І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
6. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально–виховного процесу /Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів:

Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.

7. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку. Слободянюк Н.Г., Софій Н.З., Найда Ю.М. Пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
8. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
9. Колупаєва А.А., Найда Ю.М. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.
10. Приступа Є. Н. Інклюзивне фізичне виховання школярів 1–3 груп здоров'я / Приступа Є. Н., Петришин Ю. В., Боднар І. Р. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 1. – С. 62–67.
11. Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.

Інклюзивна освіта – перспектива нова.
Хоч різні можливості – рівні права!
Кожна дитина – це цілий світ,
Освіта, повага і рівність для всіх!

Видатний український філософ Григорій Сковорода, говорячи про людей, уражених хворобою, у «Розмові п'яти подорожніх про істини щастя в житті», ставить риторичне запитання: «Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша природа зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?».

Це риторичне запитання нині хвилює багатьох спеціалістів, причетних до навчання, виховання, соціальної реабілітації дітей, яких природа позбавила достатньою мірою сприймати світ і відчувати свою належність до нього через хвороби, травми, патологічні стани.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), лише 20 % народжених дітей умовно вважається здоровими, інші – або страждають порушеннями психофізичного розвитку, або знаходяться в стані між здоров'ям і хворобою.

Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти. Тому важливого значення набуває інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їх здоровими однолітками.

Інклюзія (від Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.

При визначенні сутності інклюзії, важливо звернути увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

1. Інклюзія – це процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.
2. Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.
3. Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. «Присутність» в цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання, та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.
4. Інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають «ризикові» виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Інтеграція - зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір. Ми пристосовуємо учня до вимог школи.

Як проміжний етап розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції, який також має кілька типів:

1. Соціальна інтеграція. Діти з особливими потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних навчальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом.
2. Функціональна інтеграція. Як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: *часткова інтеграція і повна інтеграція*. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію.
3. Зворотна інтеграція. Про такий тип можна говорити тоді, коли здорові діти відвідують спецшколу.
4. Спонтанна або неконтрольована інтеграція. Має місце тоді, коли діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Існують причини вважати, що у багатьох країнах чимала кількість таких дітей складають більшу частину тих, кого залишають навчатися на повторний рік.

Останнім часом поняття інтеграції замінюється терміном «інклюзія», який має дещо розширений контекст: *інтеграція відображає* спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а *інклюзія передбачає* пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі потреби.

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. «Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі».

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне

середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат в шкільному середовищі. Не дивлячись на те, що інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише з боку вчителів та персоналу школи, а й ровесників, батьків, членів родин.

Основний принцип інклюзивної школи полягає в тому, що:

Всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними. Школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.

Забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами.

Діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Вони є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками.

Інклюзивний підхід: створення таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах;

водночас, усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень й дискримінації та сприяють формуванню позитивного ставлення до тих, хто „відрізняється”.

Переваги інклюзивної освіти:

для дітей з особливими освітніми потребами:

Завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей.

Ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами. Оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально. Навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей. У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

для інших дітей:

Діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей.

Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них.

Діти вчаться співробітництву.

Діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

для педагогів та фахівців:

Вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів.

Вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності.

Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей.

Інформаційні ресурси у сфері інклюзивної освіти:

- Загальна декларація прав людини (проголошена ООН 10 грудня 1948 року):

www.minjust.gov.ua/udhra/udhr.html

- Конвенція ООН про права дитини (прийнята 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України від 27 лютого 1991 року)

www.chl.kiev.ua/UKR/konv_u.htm

- Декларація про права інвалідів (проголошена ООН 9 грудня 1975 року)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117

- Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (прийняті резолюцією 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 року)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_306

- Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами (7-10 юня 1994 р.)

www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html

- Закон “Про освіту” (прийнятий 23 травня 1991 року N 1060-XII)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12

- Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (21 березня 1991 року N 875-XII)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12

- Закон України “Про охорону дитинства” (прийнятий 26 квітня 2001 року N 2402-III)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2402-14

- Закон України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (прийнятий 6 жовтня 2005 року N 2961-IV)

www.zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15

- Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами (схвалена рішенням колегії Міністерства освіти і науки та Президії Академії педагогічних наук України 23.06.99)

www2.znz.edu-ua.net/storage/195.doc

- Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12 липня 2006 року №396-р)

www.uazakon.com/document/fpart15/idx15806.htm

- Державна типова програма реабілітації інвалідів (затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2006р. №1686)

www.gdo.kiev.ua/files/db.php?st=3311&god=2006

- Постанова Кабінету Міністрів України “Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів” (від 12 жовтня 2000 р. N 1545)

www2.znz.edu-ua.net/storage/95.txt

- Постанова Кабінету Міністрів України “Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку”(прийнята 5 липня 2004 р. N 848)

www.uazakon.com/document/fpart68/idx68267.htm

- Указ Президента України “Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році Року людей з інвалідністю” (02.12.2002 № 1112/2002)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1112%2F2002

- Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (від 01.06.2005 р. № 900/2005)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=900%2F2005

- Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” (від 4 липня 2005 року N 1013/2005)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1013%2F2005

- Указ Президента України “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” (від 18 грудня 2007 року N 1228/2007)

www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1228%2F2007

- www.education-inclusive.com/uk/index.php - канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- www.clientcenter.youcandothat.com/www-dev/ccds/uk/components.php - офіційний сайт проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»

- <http://www.canada-ukraine.org/> — Електронний Канадсько-український журнал спеціальної педагогіки, розміщений на сайті Канадсько-української дослідної групи (CURT)

- <http://www.isp-2006.narod.ru/> — Сайт інституту спеціальної педагогіки АПН України

- <http://www.ikpp.npu.edu.ua/> — Сайт інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

- <http://www.naiu.org.ua/> - Національна Асамблея інвалідів України, Всеукраїнське громадське соціально-політичне об'єднання

- <http://www.everychild.org.ua/> — сайт представництва міжнародної неурядової організації “Кожній Дитині” в Україні
 - <http://www.info.rehab.org.ua/> – "Реабілітаційний простір" Інтернет-портал Наукового товариства інвалідів "Інститут Соціальної політики" (<http://www.rehab.org.ua/>)
 - Звіт з прав дітей з особливими потребами на проживання у місцевій громаді. www.osmhi.org/index.php?page=202&news=363&pages
 - Звіт розроблений Європейською коаліцією з проживання у громаді і був представлений під час конференції, що проходила у Європейський день осіб з особливими потребами.
 - www.osmhi.org/index.php?page=202&news=362&pages
- Люди з вадами розвитку: жити так, як живуть інші.
- Адаптована конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами. Нью-Йорк, 13 грудня 2006р. www.osmhi.org/index.php?page=200&news=401&pages
 - Звіт щодо умов та перспектив розвитку інституцій для дітей у Болгарії і прогрес, здійснений щодо виконання державних зобов'язань відповідно Конвенції ООН про права дітей (2003р.) www.osmhi.org/index.php?page=202&news=493&pages=1
 - Партнери заради кращої політики: посібник із включення (доступний на десяти мовах)
www.osmhi.org/index.php?page=202&news=335&pages
 - Закон антидискримінації: порівняльне дослідження
www.osmhi.org/index.php?page=202&news=505&pages
 - Матеріали сайту Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»
<http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=4>

Нормативно – законодавча база

у роботі вчителів-логопедів та вчителів – дефектологів:

Конституція України Розділ І, ст..№3, розділ ІІ, ст..№21,23,27,49.

Конвенція ООН про права дитини (прийнята 20 лист. 1998).

Закони України « Про освіту», « Про дошкільну освіту», « Про охорону дитинства».

Закон України "Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)"(від 05.10.2004р. №6218) (проект)

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.

Базова програма розвитку дитини дошкільного віку « Я у Світі».

Положення про дошкільний навчальний заклад, затв. Постановою кабінету міністрів України від 12.03.2003.

Міжвідомча інструкція про організацію роботи та комплектування дошкільних виховних закладів компенсуючого типу (наказ № 250І 149 від 12.08.94).

Інструкція про ділову документацію в дошкільних закладах (наказ Міністерства освіти України № 32 від 30.01.98 р.).

Посадова інструкція вчителя-логопеда, вчителя - дефектолога ДНЗ та логопункта.

Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. (1996р.);

Концепція Державного стандарту освіти учнів з порушенням мовленнєвого розвитку (2000р.) (автор: В.Тарасун); -

Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку (2002р.) (автор: Є. Соботович)

Наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 № 135 «Положення про логопедичні пункти системи освіти»

Становлення інклюзивної освіти в Україні: від інтеграції до інклюзії

Останніми десятиліттями у більшості країн Західної, а тепер і Центральної Європи, відбуваються докорінні зміни у законодавстві, розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами.

Разом з вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства, визнанням нашою державою у 1991 році Конвенції ООН «Про права дитини», посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Так, Конвенція ООН «Про права дитини» зазначає, що «...усі діти мають право на освіту, і, як наслідок цього, право на прогрес».

Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходять нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині усі вищезгадані терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень.

Такий підхід пояснюється тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності – але ж спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів або ж їх фізіологічної функціональності, а, радше, від психологічної функціональності.

Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби.

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни як: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та «особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах».

Один із останніх нормативних документів – наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» – використовує низку термінів: «молодь з інвалідністю», «діти з тяжкими порушеннями розвитку», а також «діти з особливими освітніми потребами».

Зазначені терміни відображають медичну модель, яка розглядає ваду здоров'я як характеристику особи, що може бути спричинена хворобою, травмою чи

станом здоров'я і, відповідно, потребує медичного чи іншого втручання з метою «корекції» відповідної проблеми особи.

Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги – такої, як спеціальна освіта і пенсія. Іншими словами – ставиться за мету зробити життя людини з особливими потребами до певної міри «нормальним» шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних та освітніх можливостей.

Історичний екскурс(міжнародний досвід)

Медична модель (сегрегація) – початок ХХ століття – середина 60 років ХХ століття. Ця модель припускає, що людина з проблемами розвитку – хвора людина, яка потребує довготривалого догляду і лікування, що найкращим чином може здійснюватись у спеціальних закладах.

Модель нормалізації (інтеграція) – ХХ століття середина 60-х років – середина 80-х років. Ця модель в період 60-х років визначала політику у ставленні до дітей з особливостями психофізичного розвитку. В цей період стає нормою процес інтеграції дітей з особливостями розвитку в середовище звичайних однолітків.

Інтеграція в цьому контексті розглядається як процес асиміляції, що вимагає від людини прийняття норм, характерних для домінуючої культури. Людина має бути «готовою» до прийняття в суспільство.

В основі поняття «нормалізації» лежать наступні положення: дитина з особливостями розвитку – людина, яка розвивається, здатна освоювати різні види діяльності; суспільство має визнавати це і забезпечувати умови життя, максимально наближені до загально прийнятої норми.

Соціальна модель (залучення, інклюзія) - ХХ століття середина 80-х років – теперішній час. В основі соціальної моделі лежить положення: людина не зобов'язана бути «готовою» для того, щоб брати участь в житті суспільства, вчитися у школі, працювати. Соціальна модель спрямована на зміни в суспільстві

таким чином, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм таку можливість.

З часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини дедалі більшого визнання та поширення набуває соціальна модель, більше пов'язана з дотриманням прав людини.

На противагу медичній моделі, соціальна модель розглядає проблему здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами та виробничі норми, архітектурну безбар'єрність і транспорт. Термін «особливі освітні потреби» приходить разом із появою терміну «інклюзивна освіта» як варіативна модель спеціальної освіти.

Розвиток та функціонування окремої, спеціальної системи освіти, завжди вважалися проявом турботи про дітей з особливими потребами. Однак, таке бачення системи спеціальної освіти почало поступово змінюватися у більшості країн світу.

Знання, досвід, обладнані приміщення досі мають велике значення, проте, сегрегація учнів тепер розглядається як неприйнятна і така, що порушує право дитини на освіту. Загальне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей з особливими потребами мають навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах.

Одним із результатів такого підходу вважається створення єдиної освітньої системи, яка охоплюватиме учнів різних категорій.

Організація діяльності інклюзивного закладу

«Школам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішне навчання всіх дітей, включаючи дітей, які мають фізичні чи розумові розлади.

Проблема, яка стоїть перед інклюзивною школою, полягає в розробці особистісно-орієнтованих педагогічних методів, які б забезпечили успішне навчання всіх дітей, у тому числі й дітей з розумовими чи фізичними розладами.

Основний принцип створення інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не

дивлячись на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними. Інклюзивні школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання, а також забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, запровадження організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами». *(Саламанкська декларація. Програма дій)*

Завдання інклюзивної освіти

Реалізації інклюзивної моделі освіти потребує розв'язання низки завдань:

- ❖ Організувати навчально-виховний процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей.
- ❖ Розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами.
- ❖ Створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.

Більшість дітей з особливостями психофізичного розвитку може навчатися у загальноосвітніх школах за умови реалізації моделі інклюзивної освіти.

Пріоритетними напрямками є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Як зазначалось вище, інклюзивна модель освіти охоплює:

- систему освітніх послуг, зокрема: адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків;
- співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;

- створення позитивного клімату у шкільному середовищі.

Складові моделі інклюзивної освіти

1. Командний підхід
2. Задоволення індивідуальних потреб дітей
3. Співпраця з батьками
4. Створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі

Командний підхід

Запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти є ефективна співпраця вчителів, відповідних фахівців, батьків та учнів. Усі спеціалісти з проблем розвитку дітей є важливими помічниками та партнерами вчителів.

У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки. Всі працівники та адміністрація школи, всі, хто працює з дитиною з особливими освітніми потребами, мають допомагати один одному, обмінюватися знаннями, намагатися максимально використовувати місцеві ресурси для досягнення головної мети – реалізації дитиною її потенційних можливостей та підготовки її до незалежного

Команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки.

Характерні риси командної роботи з дитиною, яка має особливі потреби:

- ✚ Рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно; члени команди несуть колективну відповідальність за результати.
- ✚ Батьки є рівноправними членами команди.
- ✚ Всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими.
- ✚ Знання та вміння представників різних дисциплін інтегруються під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною.
- ✚ Життя в суспільстві.

Задоволення індивідуальних потреб дітей

1. Розробка індивідуальних навчальних планів, та реалізації завдань визначених в них.
2. Проведення необхідних адаптацій та модифікацій.

Індивідуальний навчальний план – формальний документ, який містить детальну інформацію про дитину і послуги, які вона має отримувати. Він розробляється командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною і, водночас, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець.

Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації/модифікації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

Адаптації/модифікації

Щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби учнів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовища, матеріали тощо. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації

Адаптація – змінює характер навчання, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання.

Модифікації навчання – модифікації змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання.

Співпраця з батьками

Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими і головними вчителями. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до навчального процесу, який відбувається вдома, і будують свою роботу з урахуванням інтересів дітей та їхніх родин. Оскільки до загальноосвітніх закладів почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями має ще більше значення.

У процесі навчання таких учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо.

Принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї:

- ✚ Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть весь час змінюватися.
- ✚ Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями.
- ✚ Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.
- ✚ Запровадження в навчальному закладі політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну та фінансову підтримку.
- ✚ Розуміння й урахування потреб дітей під час розробки навчальних та інших програм.
- ✚ Заохочення і створення умов для взаємної підтримки батьків.
- ✚ Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.
- ✚ Турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам, були комплексними, скоординованими, гнучкими, доступними і відповідали потребам кожної родини.

Створення позитивної атмосфери в дитячому середовищі

У класах (школах), де навчаються учні з різними рівнями розвитку та здібностей, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, і учнів) та підтримують їх, це суттєво підвищує ефективність навчання.

Школа, клас мають стати рідними для учнів та їхніх родин. Батьки почуватимуться спокійніше, якщо будуть також залучені до навчально-виховного процесу. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних

обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

Всеукраїнський науково–педагогічний експеримент

У 2001 р. Всеукраїнський фонд „Крок за кроком” спільно з Міністерством освіти і науки України та Інститутом спеціальної педагогіки АПН України започаткував науково-педагогічний експеримент „Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах”.

Рівень експерименту – всеукраїнський

Орган управління освітою, що видав наказ - Міністерство освіти і науки України наказ № 586 від 10 серпня 2001 року.

Установа, що здійснює наукове керівництво експериментом Інститут спеціальної педагогіки АПН України

Науковий керівник експерименту

Засенко В'ячеслав Васильович – заступник директора Інституту спеціальної педагогіки АПН України, доктор педагогічних наук.

Термін проведення експерименту

Визначений термін експерименту 2001-2007 роки.

Учасники експерименту

23 загальноосвітні навчальні заклади з 8 областей України

Основна мета експерименту:

Розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей.

Стратегічна мета:

Формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, реалізація та поширення моделі інтегрованого навчання цих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах, забезпечення нормативно-правової та навчально-методичної бази у відповідності до Конвенції ООН про права дитини.

Об'єкт дослідження:

Навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітніх навчальних закладів при забезпеченні відповідної психолого-педагогічної підтримки з боку дорослих (фахівців, батьків).

Предмет дослідження:

Ступінь та умови компенсаторно-корекційного впливу на дитячу особистість, результативність цього впливу; динаміка соціально-психологічної інтеграції; наявність позитивних зрушень у розвитку ціннісних орієнтацій здорових дітей;

динаміка становлення особистості (діти з особливими потребами та їхні здорові однолітки), здатність долати труднощі та досягати успіху.

Гіпотеза дослідження:

Інтегровані колективи, як педагогічно, психологічно та соціально підтримані інституції, можуть забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку досягнення індивідуально високих показників особистісного розвитку, усвідомлення самоцінності цього розвитку для життєдіяльності індивіда, функціональної значимості у процесі інтеграції в соціальне середовище, спроможності посісти в ньому належне місце, адекватне внутрішнім, особистісним набуткам.

З іншого боку, такі колективи забезпечать можливості для здорових дітей бережливо ставитися до потенціалу, дарованого їм природою, запобігати здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, алкоголь тощо) через нерозуміння вартісності свого самотворення, життєтворення; розкривати нетрадиційні шляхи особистісних досягнень в опануванні знань, умінь і навичок.

Завдання дослідження:

1. вивчити соціально-психологічне підґрунтя організації інтегрованих класів – інклюзивного навчання;
2. вивчити та встановити стартові індивідуальні показники розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх здорових однолітків;
3. дослідити вплив інтегрованого/інклюзивного навчання на дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків;
4. дослідити ефективні шляхи залучення дорослих до роботи в інтегрованих/інклюзивних класах;
5. розробити методичні рекомендації для педагогічних працівників інклюзивних закладів освіти з питань змісту та технологій навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку та для батьків;
6. розробити та реалізувати механізм забезпечення командного підходу для забезпечення навчально-виховного процесу;

7. систематично висвітлювати результати експериментальної діяльності для ознайомлення з ними широкого кола громадськості, отримання зворотного зв'язку, внесення коректив у науково-дослідну роботу.

Програмно-методичне забезпечення:

Навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих/інклюзивних класах/групах здійснюється на основі типових навчальних планів і програм для загальноосвітніх навчальних закладів та індивідуальних програм, розроблених навчальними закладами.

Забезпечення індивідуальних психофізичних особливостей дитини, її функціональних і потенційних можливостей і потреб реалізується за допомогою компенсаторно-корекційних заходів, які частково реалізуються у процесі шкільного/дошкільного навчання, частково в сім'ї та центрі спеціальної психолого-педагогічної допомоги/реабілітаційних центрах.

Технологія навчання:

Вибір технологій навчання ґрунтується на використанні сильних сторін особистості, урахуванні множинності інтелекту та різних навчальних стилів, рекомендаціях фахівців і матеріалах програми „Крок за кроком”.

Суспільно-гуманістична значущість інклюзивного навчання:

Увага до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку має суспільно-гуманістичну значущість.

Учні:

Базуючись на результатах міжнародних досліджень, досвіді інтегрованого/інклюзивного навчання у нашій державі, можна стверджувати, що таке навчання корисне не лише для дітей з особливими потребами, а й для їхніх однолітків, батьків.

Інтегроване/інклюзивне навчання сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду.

Батьки:

Залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх навчально-виховних закладів передбачає позитивний вплив на широке коло близьких для них людей: батьків, інших членів родини. Входження

дитини в коло своїх однолітків може сприяти поступовій зміні і психічного стану їхніх батьків – послаблюватиме напруженість, покращуватиме емоційний стан, підвищуватиме ефективність навчально-виховної, абілітаційно-корекційної роботи.

Активна, вмотивована, ціннісно - зорієнтована і педагогічно керована участь батьків у навчально-виховному процесі буде обумовлювати зменшення їхніх тривог і страхів, мобілізуватиме сили на щоденне і перспективне досягнення успіху, по-новому структуруватиме світосприйняття цілої родини, близьких до неї людей.

Педагогі:

Робота з групами (класами) залучення дає новий не поцінований досі поштовх до самовдосконалення педагога, є тим фактором, який допоможе вчителю позбутися успадкованого від тоталітарної системи авторитаризму, стане покликом й умовою формування щирих, демократичних стосунків, убереже від грубощів у будь-яких проявах, не дозволивши проявитися деструктивним внутрішнім силам.

Педагог, працюючи в інтегрованих/інклюзивних класах/групах, зможе поглиблювати свої знання про закономірності розвитку дітей, оцінювати методичний підхід, виробляти власні позиції щодо ефективності тих навчальних технологій, якими він володіє, досягати розуміння сильного, спільного та специфічного у функціональних і потенційних можливостях учнів.

Робота у групах, класах залучення формує у педагога нове розуміння проблем дітей, які відстають, розкриває перед ним стратегію і тактику психолого-педагогічної (а часто – медичної) підтримки цих дітей.

Крім того, вчитель з нових позицій оцінює можливості, працездатність дітей без відхилень, перед ним постають нові шляхи виховання особистості, нівелювання проблемних сторін дитини.

Експеримент реалізувався у партнерстві:

Міністерство освіти і науки України

Інститут спеціальної педагогіки АПН України

РЕЗУЛЬТАТИ

За період 2001 -2007 рр.

- ❖ Діти з особливостями психофізичного розвитку навчаються в інклюзивних класах/групах;
- ❖ 546 батьків дітей з особливими освітніми потребами залучено до співпраці;
- ❖ 467 педагогічних працівників пройшли курс навчання за програмою “Залучення дітей з особливими потребами”;
- ❖ 7 тренінгових центрів інклюзивної освіти працює в містах Івано-Франківську, Києві, Львові, Полтаві, Бучі, Білій Церкві;
- ❖ 54 навчально-практичних тренінгів (всеукраїнського та місцевого рівнів);
- ❖ 385 консультації для педагогічних працівників та батьків;
- ❖ архітектурно адаптовано 5 загальноосвітніх навчальних закладів (споруджено пандуси здійснено реконструкцію туалетних приміщень).

Надавалась менторська допомога, групою співробітників та аспірантів Інституту спеціальної педагогіки АПН України, які здійснюють підтримку у 13 закладах освіти м.Києва, Київської області та м.Львова.

Розроблено програму підготовки вчителів/вихователів класів/груп інклюзивного навчання на 72 години та програму тренінгів на 18-36 годин.

На базі 4 інститутів післядипломної педагогічної освіти в Полтаві, Львові, Івано-Франківську та Білій Церкві реалізуються проблемно-тематичні курси.

На базі експериментальних закладів освіти на постійній основі проводяться тренінги.

Розроблено критерії та механізми оцінювання впливу експериментальної програми на учасників, а також проведено дослідження впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту.

Розроблено проект Положення «Про інтегроване/інклюзивне навчання».

Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи

Західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів і рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі й школярів з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв'язання назрілих педагогічних і соціальних проблем.

В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

Інтегроване та інклюзивне навчання в Італії

Серед європейських країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей

інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти.

За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії Р. Tortora, «Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини». Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., ініціював громадський рух «Демократична психіатрія».

Метою цього громадського об'єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції соціально не небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в'язнями ізольованих закладів.

Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокується суспільством і школою, в тому числі і спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка б надала можливість людям з психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства.

Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Як зазначає Vanathy Bela, «...закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час».

У 1977 р. були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою

підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями.

В оновленому «Законі про освіту» 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо.

Дані, які наводить відомий італійський дослідник В. Vanathy, свідчать, що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я.

Співробітники цих служб організовують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами.

Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації.

Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії)

Корисним видається досвід й іншої європейської держави – Австрії. В цій країні функціонувала добре налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку.

Як зазначає відомий австрійський вчений у цій галузі Х.Волкер, з кінця 40-х до початку 80-х років ця система ставала дедалі більш диференційованою та сегрегаційною. Однак, вже у 80-х роках почали організовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності, в тому числі, і в здобутті освіти.

Ці громадські організації виникали стихійно в різних провінціях, однак, у 1983 р. вони об'єдналися в єдину спільноту і звернулися до Міністерства освіти з пропозиціями щодо проведення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Міністерство освіти Австрії підтримало цю ідею, виділило кошти та створило робочу групу, яка мала проводити ці експериментальні дослідження. До складу цієї групи увійшли науковці, які працювали в галузі масової та спеціальної освіти, адміністратори та педагоги масових і спеціальних шкіл, фахівці служб допомоги дітям з порушеннями розвитку та представники громадських організацій із числа батьків.

Розроблена експериментальна програма передбачала апробацію чотирьох моделей інтегрованого навчання, зокрема: інтегровані класи.

У класі навчалось 20 учнів, четверо з яких мали особливі освітні потреби. Навчання проводили 2 педагоги, один з яких був учителем спеціальної школи. Для дітей з особливостями розвитку розроблялася індивідуальна навчальна програма, яка передбачала надання психолого-педагогічної допомоги; ***взаємодіючі класи.***

Ця модель передбачала, що учні зі спеціальної школи та їхні однолітки з масової школи братимуть участь у спільних заходах, спілкуватимуться під час

позакласної роботи тощо, однак, весь навчальний час проводитимуть окремо.

Малокомплектні класи передбачали наявність спеціального класу в масовій школі у складі 6-11 учнів. Переважно ці класи склалися з учнів із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання таких школярів відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, однак, термін навчання продовжувався до шести років.

Звичайні класи, в яких учні з особливими освітніми потребами, їхні батьки та вчителі отримують допомогу від спеціально підготовлених шкільних консультантів.

У 1991 р. Австрійський Центр експериментальної освіти та шкільного розвитку провів оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей. На думку експертів, найбільш **дієвою моделлю стали інтегровані класи**; модель із залученням шкільних консультантів найкраще зарекомендувала себе у сільській місцевості; не підтвердили очікувань взаємодіючі та малокомплектні класи, від організації яких згодом взагалі відмовилися.

В цілому, проведений експеримент з інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку було оцінено як успішний, такий, що дав поштовх до функціонування в країні 290 інтегрованих класів, 24 взаємодіючих класів, а також запровадження посад спеціальних педагогів (понад 3200 ставок), які працюють шкільними консультантами.

Австрійський вчений Х.Волкер зазначає, що найважливішим результатом проведеного експерименту стало переконання фахівців у галузі спеціальної та масової освіти, що діти з особливими потребами можуть досягти успіхів не лише перебуваючи в системі спеціальної освіти. Успішність соціальної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку визначається часом і тривалістю їхнього залучення у колективи здорових однолітків; батьки можуть стати партнерами та дієвими помічниками у навчанні дітей з особливостями розвитку, а педагоги спеціальних і масових шкіл, взаємодіючи, підвищують свою педагогічну майстерність.

Одним із наслідків проведення науково-пошукового експерименту

державного значення стало прийняття Австрією у 1993 р. «Закону про освіту», у якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу.

Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо.

Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі і певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з обмеженими можливостями здоров'я.

Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків. У класі на них покладається відповідальність за навчання учнів з особливостями розвитку, яка поділяється разом з учителем класу. Тимчасову підтримку учням з особливими потребами можуть надавати профільні фахівці з медичних і медико-соціальних закладів.

Психолого-медико-соціальні центри (досвід Бельгії)

Цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. У цій країні правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я є «Закон про спеціальну освіту», ухвалений у 1970 р. Суттєві зміни до нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні

положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини.

Як зазначають бельгійські вчені у галузі спеціальної освіти W. Weiss та W. Werdajk, шляхи здобуття освіти неповносправними визначалися у Бельгії тривалий час. Ще в 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б вирішували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку.

У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами у навчанні.

Після проходження дітьми з порушеннями розвитку ретельного психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, яке відбувається в ПМС-центрах (психолого-медико-соціальних центрах), складається загальний висновок і надаються рекомендації стосовно майбутнього навчання дитини.

Батьки (опікуни) дитини беруть активну участь в обговоренні результатів та ухваленні кінцевого рішення щодо вибору освітнього закладу – масового чи спеціального.

ПМС-центри функціонують у системі масової та спеціальної освіти. Їх робота зосереджена на наданні допомоги школам, батькам і дітям з особливими освітніми потребами. Допомога спеціалістів ПМС-центрів школам полягає у визначенні освітнього маршруту дитини з особливими потребами (переведення її з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий), у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи тощо.

Фахівці ПМС-центрів вичерпно інформують батьків щодо надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі спеціальної та загальної освіти, допомагають у прийнятті рішень стосовно

перебування їхньої дитини в тому чи іншому навчальному закладі, допомагають в одержанні різних видів медичної та соціальної допомоги. Дітей, які потребують професійної допомоги, спеціалісти ПМС-центру ретельно обстежують і вивчають, надають їм консультації, проводять розвивально-корекційні заняття тощо.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів: *муниципальні освітні заклади*, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; *громадські освітні заклади*, які утримуються громадськими фондами; *приватні заклади*, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системами освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

- ❖ школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;
- ❖ учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні, додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;
- ❖ учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Закон передбачає: безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних шкіл.

При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план.

Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини, з

визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати (в тому числі, хто її надаватиме, як часто та де саме).

У Бельгії основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, що забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують.

Залежно від кількості школярів з особливостями розвитку в певній місцевості, організовуються ПМС-центри різного підпорядкування (позашкільні та шкільні). Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям, консультують батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям, однак, основна спрямованість їхньої роботи – це діти з особливими потребами.

У Бельгії функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які, в разі необхідності, надають додаткові спеціальні послуги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та сім'ям, в яких вони проживають.

У школах з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті засаду, так і запрошуюються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій.

Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Діти з особливостями розвитку, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально та за потреби).

Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну

відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

Освітня реформа (досвід Голландії)

Свій шлях у проведенні кардинальних освітніх реформ пройшла й Голландія. Цю країну з-поміж інших європейських держав вирізняє своєрідність розвитку системи спеціальної освіти. Її поступ характеризується логікою побудови і відсутністю неапробованих варіантів навчання.

Зауважимо, що наприкінці 40-х років у Голландії спостерігалось значне зростання кількості спеціальних закладів, кількості дітей в системі спеціальної освіти та збільшення типів спеціальних шкіл.

Дані, що наводить відомий голландський фахівець у галузі спеціальної освіти К. Raijswaik, свідчать, що у 1948 р. існувало 7 типів спеціальних шкіл; у 1948 р. їх кількість подвоїлася.

Кількість учнів, які потребували додаткових освітніх послуг і мали особливі навчальні потреби, в період з 1948 по 1997 рр. збільшилася вп'ятеро (з 24000 у 1948 р. – до 120000 – у 1997 р.). Серед них виокремилася чисельна група дітей, які не мали значних порушень розвитку і за умови надання відповідної допомоги могли здобувати освіту у масових навчальних закладах.

Дослідження голландських вчених свідчать, що до 60-х років ХХ ст. освітня політика країни була спрямована на підтримку дітей з особливостями психофізичного розвитку лише у спеціальних школах. Ця одностороння орієнтація підтримувала розподіл освітньої системи: масові школи з відсутністю адекватної допомоги дітям з порушеним розвитком, з одного боку, спеціальні школи для цих дітей – з другого.

Вчені зазначають, що цей поділ призвів до виникнення низки проблем:

- масові школи певною мірою знімали з себе відповідальність за дітей з особливими освітніми потребами, наполягаючи на їхньому навчанні у спеціальних закладах;
- певна частина учнів масових шкіл, у яких не визначалися помітні

- психофізичні зрушення, теж потребували спеціальних умов і допомоги;
- існування спеціальних шкіл для дітей з проблемами в розвитку провокувало негативну тенденцію у суспільстві щодо ізоляції осіб з девіантною поведінкою;
 - функціонування закладів сегрегативного типу не відповідало ідеям рівноправності між людьми;
 - спеціальна освіта могла стати інструментом, який сприяє сегрегативним суспільним установкам.

Зважаючи на визначені проблеми і намагаючись їх вирішити шляхом розробки інноваційних моделей навчання, було розпочато проведення експерименту щодо залучення дітей з порушеннями розвитку в масовій школі м. Амстердама.

Окрім здорових дітей з мікрорайону, в якому знаходилася школа, 35% контингенту закладу складали учні з особливими потребами, які направлялися упродовж року з інших шкіл міста. Цю школу визначили як альтернативу спеціальному закладові.

Школа мала 12 класів по 40 учнів, не одержувала ніякої додаткової (фінансової, навчально-методичної чи кадрової) підтримки. Педагогічний колектив поділяв ідею, що за рахунок самовідданої праці та ентузіазму вчителів, батьків можливо досягти певних успіхів у сумісному навчанні, керуючись принципами рівноправності та безбар'єрності.

Однак, проведене через певний час оцінювання навчальних знань, умінь і навичок продемонструвало невідповідність одержаних знань потенційним можливостям як учнів з особливостями психофізичного розвитку, так і здорових школярів.

Оцінюючи проведений експеримент з точки зору сучасного бачення шляхів вирішення проблем сумісного навчання, – це був класичний приклад так званої механічної інтеграції, коли де-юре реалізовувалося право на здобуття освіти, а де-факто – воно порушувалося.

Варто зауважити, що паралельно з реалізацією цього експерименту у

Голландії проводилися наукові дослідження, які виявили: 20% учнів масових шкіл потребують додаткової спеціальної допомоги, оскільки, хоч і не мають визначених психофізичних порушень, вирізняються з-поміж однолітків певними особливостями.

Саме для цих дітей, були створені «служби шкільного консультування», до складу яких входили психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти.

Спеціалісти цих служб проводили обстеження дітей, корекційну роботу в позаурочний час, просвітницьку роботу серед батьків, надавали консультаційні послуги. Так почала функціонувати система внутрішньої підтримки дітей з особливими потребами в масових навчальних закладах.

У 1991 р. голландським урядом було схвалено освітній проект «Внутрішня підтримка» щодо створення і функціонування відповідних шкільних служб. Цей проект спрямовувався на вирішення проблем дітей з особливостями розвитку, які перебували у масових навчальних закладах. В ньому зазначалося, що школа має чітко визначити, яким дітям необхідна психолого-педагогічна підтримка, як вона забезпечуватиметься, хто нестиме відповідальність за її здійснення, як будуть задіяні батьки, як плануватиметься і здійснюватиметься корекційна робота, як буде проводитися оцінювання навчальних досягнень учнів, визначення рівня їхніх життєвих компетенцій тощо.

Перший чотирирічний досвід роботи засвідчив, що 93% вчителів масових шкіл підтримали функціонування служб внутрішньої допомоги і вказали на необхідність введення посади координатора корекційної роботи.

Активно досліджуючи проблеми загальної і спеціальної освіти, голландські вчені визначили основні з них:

- система загальної освіти в цілому має обмежені знання про методики та методи, які використовуються у спеціальній освіті. Водночас, у спеціальній освіті недостатньо інформації про інновації, які запроваджуються в загальноосвітній школі;
- одноаспектність взаємодії, контакти між масовими і спеціальними

зкладами обмежуються переведенням учнів з одного закладу до іншого;

- тенденції, які виникають у масових школах, – позбутися учнів з проблемами, переводячи їх у спеціальні заклади;
- відчуття певної переваги, яке мають фахівці спеціальної освіти по відношенню до навчання в масових закладах, оскільки вважають, що спеціальна освіта зі своїми методами та атмосферою в цілому є більш прийнятна для дітей з особливостями розвитку;
- фінансування додаткових витрат, що потребує навчання учнів з проблемами в розвитку відбувається лише в системі спеціальної освіти.

Проведені дослідження дали підстави Міністерству освіти Голландії для започаткування національного проекту «Крок за кроком до школи» («Weer Samen Naar School»).

Стратегічні плани полягали у зближенні систем загальної та спеціальної освіти, яке мало пройти кілька етапів. На першому етапі, зважаючи на те, що найбільша кількість учнів з особливими освітніми потребами перебуває у спеціальних закладах для дітей з труднощами у навчанні та легкою розумовою відсталістю, було запропоновано масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для взаємодії та вироблення загальної стратегії навчання учнів з проблемами.

Одержання від уряду країни 15 доларів на рік за кожного учня з обмеженими можливостями в масовій школі та 3000 тисяч доларів на рік спеціальною школою сприяло цим ініціативам.

Досить успішні результати проведення цього проекту зумовили ухвалення у 1994 р. Закону «Крок за кроком до школи», який засвідчив, що всі масові та спеціальні школи для дітей з легкою розумовою відсталістю та труднощами у навчанні мають взаємодіяти в наданні якісної освіти учням з особливими освітніми потребами, використовуючи спільні кадрові, навчально-методичні та інші ресурсні можливості.

Прийнятий закон забезпечив покращення умов для одержання освіти учнями з порушеннями розвитку в масових школах на основі внесення змін у систему

фінансування їхнього навчання.

Наразі в Голландії у системі спеціальної освіти функціонують спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей, для дітей з важкими порушеннями мовлення, зору, порушеннями опорно-рухового апарату, хронічними захворюваннями, легкою та тяжкою розумовою відсталістю, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні, з комплексними дефектами. 70% від загальної кількості школярів, які перебувають в системі спеціальної освіти – це діти з розумовою відсталістю та труднощами у навчанні.

Нині ситуація в системі освіти Голландії характеризується регіональною різноваріантністю надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку.

Батькам надається право вибору освітнього закладу для своєї дитини, однак, відбувається це після ретельного обстеження дитини спеціалістами та визначення її соціальних і навчальних потреб.

Голландська система освіти зазнала докорінного реформування, що привело до паралельного та повноправного функціонування різних типів навчальних закладів (спеціальних і масових) в єдиній системі.

Відповідно, основною моделлю надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами є підтримка з боку функціонуючих спеціальних закладів. Саме фахівці спеціальних навчальних закладів виступають основними консультантами-помічниками в наданні спеціальної допомоги як учням з особливими потребами, так і вчителям масових шкіл, котрі їх навчають.

За наявності у масовій школі значної кількості дітей, які потребують особливої уваги, у штат навчального закладу зараховується спеціальний педагог, який опікується учнями з особливими потребами, надає консультативну допомогу їхнім батькам і вчителям.

Шведська модель інклюзивної освіти

Заслуговує на увагу й досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями

психофізичного розвитку у Швеції.

Так, зокрема, у цій країні з демократичним устроєм, що ратифікувала всі міжнародні угоди щодо здобуття освіти неповносправними, Міністерством освіти у 1980 р. було затверджено нормативно-правовий документ під назвою Навчальний План, який означив новий стратегічний напрям освітньої політики держави.

Учням з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови. Так, з 1986 р. у країні розформовані спеціальні школи для дітей з порушеннями зору. Всі діти з ослабленим зором навчаються у школах за місцем проживання, а необхідну допомогу отримують у Національному медичному центрі та його філіях.

У 1989 р. було ухвалено новий «Закон про середню освіту», у якому інклюзивне навчання визначено основною формою здобуття освіти неповносправними. Значно збільшивши фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку, уряд підтримав законодавчі ініціативи. У цей період був затверджений новий освітній стандарт, який визначав обов'язковий обсяг знань для учнів, котрі закінчили 5 та 9 класи. Це дало педагогам змогу працювати зі школярами з особливими освітніми потребами за індивідуальними навчальними планами, розробленими з урахуванням їхніх можливостей і потреб.

Принагідно зазначити, що з 1995 р. у країні функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з помірною розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннями.

Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їх базі ресурсних центрів.

Шведська модель психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами передбачає використання спеціальної допомоги як позашкільних служб, так і фахівців, які працюють за угодами в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога.

В усіх територіальних округах країни функціонують Центри дитячої

реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями. Саме ці фахівці входять до основного складу групи спеціалістів, які визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, розробляючи індивідуальні навчальні програми з наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг, хоча основне навантаження, як і відповідальність за навчання, покладена на вчителя-класовода.

Шведське Агентство Спеціальної Освіти, підпорядковане Міністерству освіти країни, відповідальне за надання підтримки сім'ям дітей з особливостями розвитку та освітнім закладам, де вони навчаються. Радники цих агентств опікуються дітьми з особливими освітніми потребами, допомагаючи муніципальним органам влади забезпечити всі умови для навчання таких школярів, враховуючи проведення курсів підвищення кваліфікації педагогів та асистентів педагогів, батьків та всіх фахівців, які задіяні в цьому процесі.

Варіативність психолого-педагогічного супроводу (досвід Німеччини)

Слід зазначити, що подібне реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації «Життєва допомога», Міністерством у справах освіти, релігії і культури були ухвалені нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеня складності захворювання.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972 р. «Рекомендації з організації спеціального навчання».

Цей документ уможливив розвиток «кооперативних» форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнями з

порушеним розвитком масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність його організації, що зумовлена відмінностями у законодавстві Земель.

В окремих Землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу.

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл тощо.

Окрім центрів підтримку учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Це – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо.

Нині у Німеччині, паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання.

Прозорість кордонів між спеціальною та загальною освітою

Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи свідчить, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями.

Однак, варто зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають змогу здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового

типу.

У європейських країнах спеціальні заклади функціонують і надають допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я, однак, вони не є сегрегативними осередками. «Кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки країни з демократичним устроєм пропагують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

Основні міжнародні документи в галузі інклюзивної освіти

В основі інклюзії лежить право людини на освіту, проголошене у Всесвітній декларації прав людини у 1948 році, де зазначається:

«Кожен має право на освіту...освіта має бути спрямована на розвиток людської особистості та посилення поваги до прав людини та основних свобод...».

Однаково важливими є положення «Конвенції про права дитини» (ООН, 1989), такі як право дитини не зазнавати дискримінації, зазначене у статті 2 та статті 23. Зокрема, у статті 23 йдеться, що дитина з особливими освітніми потребами повинна мати:

«доступ до освіти, виховання, медичного обслуговування, реабілітаційних послуг, професійної підготовки, максимально можливої соціальної інтеграції та індивідуального розвитку, включаючи його чи її культурний та духовний розвиток».

Стаття 29 «Цілі освіти» зазначає, що освіта дитини має бути спрямована на розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі, освіта повинна сприяти розвитку потенціалу дитини в усіх сферах.

Логічним наслідком цих документів є те, що всі діти мають право на освіту, яка не дискримінує їх у жодних сферах, таких як етнічні, релігійні, статеві, мовні відмінності, економічне становище, особливі потреби.

Підхід до освіти на основі прав ґрунтується на трьох принципах:

1. Доступна та обов'язкова освіти
2. Рівність, інклюзія та відсутність дискримінації
3. Право на якісну освіту

Рух назустріч інклюзії включає в себе ряд змін на рівні цілого суспільства та малої громади, які супроводжуються розробкою правових норм на міжнародному рівні.

Вперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 р. і знаходить відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти.

Всесвітня Декларація прав людини, 1948

Гарантує право на безкоштовну і обов'язкову освіту для всіх дітей.

Декларація прав дитини, 1959 р.

Принцип 5. Дитина, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і піклуванням, необхідним зважаючи на її особливий стан.

Принцип 10. Дитина має бути захищена від практики, яка може заохочувати расову, релігійну або будь-яку іншу форму дискримінації. Вона повинна виховуватися в дусі взаєморозуміння, терпимості, дружби між народами, миру й загального братерства, а також у повному усвідомленні, що її енергія та здібності мають бути присвячені служінню на користь інших людей.

Конвенція ООН «Про права дитини», 1989 р.

ратифікована Україною у 1991 р.

Стаття 23

Держави-учасниці визнають, що неповносправна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне й достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі й полегшують її активну участь у житті суспільства.

Всесвітня декларація «Освіта для всіх», 1990 р.

Освіта для всіх означає гарантію всім дітям їхнього права на доступ до якісної базової освіти.

Стандартні правила ООН щодо зрівняння можливостей інвалідів», 1993 р.

У цих Правилах міститься заклик до всіх держав зробити освіту осіб із фізичними та розумовими вадами невід'ємною частиною системи освіти.

Саламанська Декларація, 1994 р.

Містить заклик до урядів всіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти та приймати до загальноосвітніх шкіл усіх дітей, якщо не має виняткових випадків, які унеможливають це.

Програма дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, 1994р.

Мета програми полягає в тому, щоб слугувати основою для вироблення політики й спрямовувати діяльність урядів, міжнародних організацій, національних установ з надання допомоги у реалізації положень Саламанської декларації.

Кожна особа з проблемами розвитку має право виявити власні побажання щодо своєї освіти в тій мірі, в якій це може бути точно встановлено. Батьки користуються невід'ємним правом на те, щоб з ними консультувалися стосовно форм освіти, які б найкращим чином відповідали потребам, обставинам життя чи сподіванням їхніх дітей.

Дакарська Декларація, 2000 р.

Цілі освіти тисячоліття – переконання, що всі діти матимуть доступ до обов'язкової освіти до 2015р., - ставить в центр уваги осіб з певними обмеженнями та дівчат.

Конвенція ООН щодо осіб з особливими потребами (ще розробляється) 2005р.

Відстоює права людей з особливими потребами на освіту без будь-якої дискримінації.

Міжнародні організації, що формують політику в галузі інклюзивної освіти

Важливим рушієм поширення інклюзії є міжнародні організації, які проводять дослідження, розробляють рекомендації для урядів різних країн, сприяють розвиткові інклюзивної політики. Такими організаціями, насамперед, є:

Організація Об'єднаних Націй (ООН)

Ряд керівних документів ООН спрямовано на розгортання та підтримку інклюзивної освіти. Основні заклики ООН :

- зауважують, що для того, аби втілювати інклюзивну освіту, держави мають застосовувати гнучкі навчальні програми, які можна адаптувати до різних потреб дітей;
- зосереджують увагу на тому, що необхідно впроваджувати безперервне навчання вчителів та надавати їм всебічну підтримку;
- відзначають, що місцеві громади мають формувати ресурси для забезпечення такої освіти.

ЮНЕСКО

Зусиллями ЮНЕСКО було організовано кілька Всесвітніх конференцій з питань освіти для людей з особливими освітніми потребами.

Серед найвизначніших – конференція в місті Саламанка (Іспанія), у якій взяли участь 92 уряди та 25 міжнародних організацій (1994 р.). Саламанська декларація містить Заклик до урядів усіх країн затвердити на законодавчому рівні інклюзивну модель освіти та приймати до загальноосвітніх шкіл усіх дітей, якщо немає виняткових випадків, які унеможливають це.

Таким чином, було запропоновано, щоб інклюзія стала загальною формою освіти, а спецшколи або спецкласи існували для виняткових ситуацій.

Положення Декларації спонукають уряди до розвитку інклюзивної освіти, а саме: до докладання більших зусиль для розвитку дошкільних стратегій та професійної освіти, забезпечення організації та реалізації програм підготовки педагогів і підвищення їхньої кваліфікації з огляду на принципи інклюзивної освіти. Остання конференція відбулася в Дакарі у 2000 р.

Організація Економічної Співпраці та Розвитку (ОЕСД) тісно співпрацює з ЮНЕСКО і EUROSTAT і є найбільшим статистичним центром Європейського Союзу.

Одним з її операційних підрозділів є Центр освітніх досліджень та інновацій, який ініціює дослідження та втілення проектів, що мають на меті впровадження реформ. Низка досліджень, які проводила ОЕСД у різних країнах, забезпечила такі **основні висновки**:

а) концепція соціальної справедливості, яка ґрунтується на правах людини, зазначає всюди, де це можливо: діти з особливими потребами мають навчатися у загальноосвітніх, а не в окремих навчальних закладах;

б) різноманітні національні підходи до залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх закладів забезпечують цінний досвід для ширших дебатів про освітню різноманітність й справедливість.

Виходячи із зазначеної концепції соціальної рівності та справедливості, учні з особливими освітніми потребами мають досягти таких самих навчальних результатів, як і їхні однолітки.

Це є певним викликом, який веде до питання різних рівнів або варіантів результатів навчання для учнів з особливими потребами. Підхід, що базується на правах людини, має забезпечувати прогрес і, відповідно, оцінювання індивідуального прогресу упродовж засвоєння навчальної програми.

Відкрите досьє з інклюзивної освіти.

За матеріалами ЮНЕСКО/Витяг

Яким чином інклюзивна освіта може сприяти забезпеченню освіти для всіх?

Рух за освіту для всіх (ОДВ) виник з моменту проведення конференції з освіти для всіх у Джомтьєні (Таїланд) у 1990 р., мета якого полягає у наданні усім дітям, молоді та дорослим можливості реалізувати своє право на освіту. В ухваленій у Джомтьєні Всесвітній декларації про освіту для всіх (стаття 2.2) визначені основні складові “розширеного підходу” до базової освіти:

- ✚ надання загального характеру доступу до освіти усім дітям, молоді та дорослим та сприяння забезпеченню рівності, зокрема, шляхом забезпечення доступу до базової освіти дівчаткам та жінкам, а також іншим недостатньо охопленим групам населення;
- ✚ надання особливої уваги не лише охопленню освітою, а отриманню знань та результатам навчання;
- ✚ збільшення засобів та розширення сфери базової освіти, частково шляхом забезпечення доступності загальної початкової освіти, а також шляхом мобілізації зусиль сімей, громад, вияву піклування про маленьких дітей, реалізації програм поширення грамотності, неформальної освіти, залучення до цієї діяльності бібліотек, засобів масової інформації та інших “систем поширення знань”;

- ✚ покращення умов для освіти шляхом забезпечення учнів харчуванням, медичною допомогою та надання загальної матеріальної й духовної підтримки, якої потребують учні для отримання користі від освіти;
- ✚ зміцнення партнерських зв'язків між усіма секторами й формами освіти, державними установами, приватним сектором, релігійними групами, місцевими громадами та, насамперед, між сім'ями та вчителями.

Чим обґрунтовується інклюзивна освіта?

Існує обґрунтування освітнього характеру: вимоги до інклюзивних шкіл стосовно спільного навчання усіх дітей означають, що вони мають розробити такі методи навчання, які відповідають індивідуальним відмінностям і, таким чином, приносять користь усім дітям.

Існує обґрунтування соціального характеру: інклюзивні школи можуть змінити ставлення до існуючих відмінностей через спільне навчання усіх дітей, створюючи таким чином основу для справедливого та недискримінаційного суспільства, яке заохочує людей жити разом у злагоді.

Існує економічне обґрунтування: ймовірно, дешевше створювати й утримувати школи, в яких навчаються усі діти разом, аніж створювати складну систему різних типів шкіл, що спеціалізуються в галузі освіти конкретних груп дітей. Інклюзивні школи, які забезпечують ефективну освіту для всіх учнів, є економічно більш вигідним засобом забезпечення освіти для всіх.

Яким чином можна керувати розробкою політики та практики в галузі інклюзивної освіти?

Перехід до освіти більш інклюзивного характеру не відбувається раптово. Зміни, навіть поступові, мають ґрунтуватися на чітких взаємопов'язаних принципах, що визначають розвиток усієї системи. Для подолання перешкод, що постають на шляху інклюзивної освіти, особи, відповідальні за ухвалення рішень, та менеджери, мають:

- мобілізувати громадську думку;
- забезпечити консенсус;
- здійснити аналіз ситуації;
- реформувати законодавство;
- надати підтримку проектам на місцях.

Для забезпечення розвитку інклюзивної освіти часто необхідно змінити систему управління освітою. Наприклад, об'єднання управління спеціальною та загальною освітою сприяє розвитку інклюзивної освіти.

Процес змін сам по собі потребує наявності фінансових, людських та інтелектуальних ресурсів. В якості першого кроку було б бажано визначити обсяг ресурсів, необхідних для змін у галузі законодавства чи стимулювання експериментальних підходів.

Надзвичайно важливо також налагодити партнерські зв'язки з різними учасниками, міжнародними організаціями, неурядовими організаціями (НУО).

Що необхідно для професійної підготовки з метою забезпечення інклюзивної освіти?

Підготовка педагогічних кадрів, що володіють навичками роботи в галузі інклюзивної освіти, має надзвичайно важливе значення для переходу до інклюзивної освіти.

Найбільш гостро потреба у підготовці вчителів відчувається у звичайних школах. Там, де не вистачає педагогічних кадрів і не всі вчителі мають змогу відвідувати курси підготовки в цій галузі, потрібно застосовувати модель “каскадної” професійної підготовки в межах існуючої системи.

Дистанційна освіта є ефективним механізмом, що дає змогу вчителям, які працюють у віддалених районах, отримувати доступ до фахової підготовки.

Якщо ми прагнемо надати інклюзивній освіті стійкого характеру, то така підготовка має бути плановою, систематичною та довгостроковою.

Яку роль відіграє оцінка успішності у забезпеченні якісної освіти?

В межах ефективної системи освіти постійно здійснюється оцінка успішності усіх учнів у відповідності до навчальної програми. В інклюзивній освіті вчителі мають враховувати широкі освітні потреби учнів і використовувати низку методичних прийомів.

Оцінка має головним чином стосуватися індивідуальних характеристик та знань учнів, а також того, наскільки кожен учень здатен опанувати програму. Методика оцінки має дати можливість учням продемонструвати свої сильні сторони та потенціал і немає допускати несправедливої дискримінації між групами учнів.

Батьки та учні є ключовими учасниками процесу оцінювання. Батьки можуть надати інформацію про те, як учень поводить себе поза школою, розповісти про розвиток дитини у молодшому віці і, таким чином, дати можливість вчителям оцінити ефективність їхньої роботи з учнем.

Якщо труднощі, які відчуває учень, мають більш складний характер, вчителю необхідно працювати з фахівцями, які володіють спеціальними навичками.

Найкращі результати досягаються в тому випадку, коли вчителі мають змогу спілкуватися з фахівцями безпосередньо у школі, а також з мультидисциплінарними командами, які працюють на місцях.

Важливою частиною процесу оцінювання є виявлення на ранніх стадіях труднощів, які відчувають діти. Рання оцінка та відповідне втручання зменшують вплив тих чи інших труднощів, зменшують необхідність у дорогих програмах реабілітації та корекційної роботи. Це також сприяє й тому, аби потреби учнів задовольнялися в межах загальноосвітнього процесу.

Яким чином потрібно організувати підтримку системи інклюзивної освіти?

Наявність ефективної системи надання підтримки є надзвичайно важливою у разі, якщо школа має намір надати можливість кожному учневі успішно навчатися. Ця “підтримка” охоплює все, що допомагає учням у процесі навчання.

Найбільш важливі форми такої підтримки можуть використовуватися в кожній школі: діти допомагають іншим дітям, педагоги допомагають іншим

вчителям, батьки стають партнерами у процесі навчання їхніх дітей, а громади надають підтримку місцевим школам. Існують також більш формальні види підтримки, наприклад, з боку вчителів, які володіють спеціальними знаннями, з боку інформаційних центрів та фахівців з інших секторів.

Скоординований підхід щодо надання офіційної підтримки є надзвичайно важливим, власне, як і спільна робота різних служб та установ. Це може потребувати зміни існуючих на місцях структур для того, аби полегшити “об’єднаний” підхід до питань надання допомоги школам.

Яким чином родини та громади можуть брати участь у процесі інклюзивної освіти?

Участь родин та місцевих громад має важливе значення для забезпечення якісної освіти для всіх. Сім’ї та спільноти можуть відігравати активну роль у поширенні інклюзивної освіти та внесенні змін до законодавчої політики.

Успішного розвитку партнерських зв’язків із родинами можна досягти, якщо спеціалісти та сім’ї усвідомлять та виконають ту роль, яку кожен із них має відігравати в рамках такого партнерства. Не зважаючи на те, що для цього необхідний час, особливо важливо налагодити довірливі стосунки між партнерами.

Особливо складним видається залучення до участі у цьому процесі представників маргінальних груп. Більш активна участь родин у процесі освіти може бути забезпечена через залучення їх до шкільної роботи та ухвалення відповідного законодавства.

Налагодження партнерських зв’язків з більш широкими верствами громадськості відкриває великі можливості для шкіл та є взаємовигідним: кожному з них є чим поділитися.

Яким чином можна розробити інклюзивну навчальну програму?

Розробка навчальних програм інклюзивного характеру, призначених для всіх учнів, може потребувати розширення існуючих визначених методів навчання.

Інклюзивні навчальні програми ґрунтуються на такому розумінні процесу навчання, при якому учні беруть активну участь у процесі усвідомлення власного досвіду. Це виокремлює роль учителя, який виступає у якості помічника, а не інструктора.

Навчальна програма має бути достатньо гнучкою, аби відповідати потребам всіх учнів. З огляду на це вона не повинна містити жорстких розпоряджень на національному чи центральному рівнях. Інклюзивні навчальні програми створюються на гнучкій основі для того, щоб забезпечити не лише адаптацію та розвиток на шкільному рівні, а й адаптацію та модифікацію, що здатні задовольнити індивідуальні потреби учнів та надати можливість кожному вчителю використовувати свої власні методи роботи.

Вирішальне питання для осіб, які розробляють політику, полягає в тому, яким чином вони можуть забезпечити для шкіл можливість змінювати навчальну програму для того, аби задовольнити потреби окремих учнів, і яким чином вони можуть сприяти застосуванню такого підходу.

Навчальні програми, які мають більш інклюзивний характер, висувають високі вимоги до вчителів. Їх необхідно залучати до розробки таких програм на місцевому рівні, і вони повинні мати достатню кваліфікацію для того, щоб адаптувати навчальну програму до роботи з усім класом.

Окрім цього, вони мають керувати складним розмаїттям занять, які проводяться у класі, вміти планувати участь усіх учнів у навчальному процесі та усвідомлювати, яким чином вони можуть сприяти процесові навчання, не пропонуючи учням готових відповідей. Вони також мають розуміти, яким чином слід працювати за рамками тих чи інших дисциплін та враховувати культурні особливості учнів.

Жорсткі та перевантажені навчальні програми зазвичай є основною причиною сегрегації та ізоляції. Є підстави вважати, що розробка інклюзивної навчальної програми – визначальний чинник для досягнення мети інклюзивної освіти.

Яким чином управління фінансами може надати підтримку розвитку системи інклюзивної освіти?

Фінансування учнів, які відчувають труднощі, завжди має проблематичний характер. Водночас, як би добре в цілому не фінансувалася та чи інша система, майже завжди побутує думка, що для задоволення потреб учнів коштів не вистачає.

Деякі країни розширили підхід до фінансування освіти та забезпечення її ресурсами. Вони віднайшли рішення проблем, що стосуються труднощів у навчанні, які не залежать від додаткового фінансування. Ці рішення включають: спільну роботу учнів; участь батьків у роботі в класі; вирішення проблем учителів та взаємну підтримку.

Лише окремі системи освіти можуть отримати усі необхідні їм кошти із державного бюджету. Саме тому для національних та місцевих урядів надзвичайно важливо налагодити партнерські зв'язки з потенційними фінансовими партнерами.

Міжнародні донори та НУО є очевидними джерелами додаткового фінансування, хоча до них також належать ділові та промислові кола, які зацікавлені у встановленні хороших стосунків та надання підтримки у формуванні добре підготовленої робочої сили.

У багатьох країнах існують окремі потоки фінансування загальної та спеціальної освіти. В цьому випадку адміністративні бар'єри зазвичай перешкоджають отримати доступ до коштів, що необхідні їм для надання підтримки запровадженню інклюзивних підходів.

Таким чином, система інклюзивної освіти потребує механізму, що уможлиблює спрямування додаткових коштів у звичайні школи. Якщо наша мета полягає в тому, щоб вийти за межі простого охоплення різних груп учнів для подолання конкретних труднощів, які вони відчувають, то ми маємо розробити додаткові стратегії.

Багато країн розробили програми, що сприяють забезпеченню рівності можливостей шляхом конкретного фінансування тих областей, де соціальні та економічні потреби особливо відчутні.

Як розпочинати і підтримувати зміни у школах?

Надати системам освіти більш інклюзивного характеру можна лише в тому випадку, якщо самі школи братимуть участь у цьому процесі.

Важливим чинником створення належних умов для розвитку інклюзивної освіти є вироблення відповідних механізмів, таких, як національна політика в галузі інклюзивної освіти, системи підтримки на місцях і відповідних видів навчальних програм та оцінки. Водночас, для того, аби національна політика стала реальністю, надзвичайно важливою є участь шкіл у проектах інклюзивної освіти.

Найбільш поширена стратегія, спрямована на сприяння розвитку інклюзивної освіти, полягає в тому, щоб почати реалізацію відповідного “проекту” за участі однієї чи кількох шкіл, яким надається підтримка у розвитку більш інклюзивної практики.

Проекти можуть засновуватися за ініціативи самих шкіл чи здійснюватися централізовано. Окремі спеціальні проекти навряд чи створять більш інклюзивну систему освіти, проте вони мають відіграти важливу роль. Всі проекти реалізуються по-різному, однак існує кілька загальних критеріїв їх успішного виконання:

- чіткий розподіл ролей та відповідальності;
- ефективна підтримка, що надається школам;
- чітко визначені механізми розвитку відповідної практики;
- ефективний процес поширення отриманих результатів.

Проекти покликані допомогти школам змінити існуючі в них культуру та практику навчання. Якщо у шкільному середовищі мало уваги приділяється урахуванню принципів участі, співпраці та інклюзивної освіти, то розвиток більш інклюзивної практики неминуче стикнеться з усталеними цінностями, позиціями та практикою. Це може порушити існуючий status quo і потребує обережного підходу в тому, що стосується управління та надання підтримки.

Зазвичай школи працюють окремо чи, у кращому випадку, у співпраці із центральною групою з проекту. Хоча найбільш ефективна діяльність може

здійснюватися саме в такий спосіб, школи можуть надати суттєву підтримку одна одній. Об'єднуючись у мережу, школи можуть:

- здійснювати обмін досвідом та знаннями;
- розробляти спільну політику та практику;
- замінити конкуренцію та піклування про власні інтереси почуттям спільної причетності до діяльності мережі;
- розробляти ресурси для спільного використання, такі, як досвід роботи фахівців та новаторські механізми забезпечення інклюзивної освіти;
- створювати систему, що діє ефективніше, забезпечує можливість успішніше задовольняти дедалі більш різноманітні потреби учнів.